

Pankraz Blesi

Geschichten - wozu?

Anstösse zum Nachdenken über eine Grundfrage der Leseförderung

An der Pädagogischen Hochschule Zürich können Studierende einen «Studienschwerpunkt» wählen. Mit 30 Studierenden wird zum ersten Mal 2004/2005 der Studienschwerpunkt «Kinderliteratur und Leseanimation» durchgeführt, mit dem Ziel, «Studierenden mit Interesse für Literatur und Freude am Lesen Gelegenheit zu geben, sich mit Kinder- und Jugendbüchern und mit Leseförderung eingehend zu befassen».¹

Gleich zu Beginn wurde eine Frage in den Mittelpunkt gestellt, deren Klärung wir für alle, die mit dem praktischen Einsatz von Geschichten zu tun haben, als grundlegend erachten: Worin kann der Sinn von Geschichten, von Erzählungen bestehen? - Es sollten erste Anstösse zum Nachdenken über diese Frage gegeben werden. Im folgenden Auszüge aus dem Referat von Pankraz Blesi, dem Initiator dieses Studienschwerpunkts.

Wir sind hier nicht wie reglose Steine oder wie Blumen oder Insekten, deren Leben ganz und gar vorgezeichnet ist: Wir sind Wesen des Abenteuers. Und niemals wird der Mensch aufhören können, Geschichten zu lauschen.» Mircea Eliade

Für die zwölfjährige Marta C. steht fraglos fest: Der Umgang mit «Geschichten» hat Sinn, «Geschichten» gehören zum Leben. Sie ist eine leidenschaftliche Leserin und sie weiss auch, woher diese Leidenschaft kommt. In einem Gespräch, das ich mit ihr geführt habe, gesteht sie: *«Dass ich so viel und gerne lese, das kommt von meiner Grossmutter her, die gestorben ist. Die war sehr gescheit und hat fürs Leben gern gelesen. Also, ich hab das von meiner Grossmutter in Galizien. Ich habe das geerbt.»* Und dann erklärt Marta genauer, was sie mit dieser Erbschaft meint. Sie vergegenwärtigt, ja beschwört geradezu die Situation in Galizien, wie sie der erzählenden Grossmutter abends im Schein der Lampe gegenüber sass und fasziniert zuhörte, wie sie dabei «so vor sich hin träumte» und dann immer noch eine weitere Geschichte zu hören wünschte. Und auf meine Frage, was für Geschichten das denn gewesen seien, zögert sie etwas und sagt dann: *«meistens Phantasiegeschichten, meistens Phantasiegeschichten».* Dann spricht sie von «Erzählungen, die sie in Büchern liest...über Götter zum Beispiel» und schliesst: *«...sie erzählt über interessante Sachen, manchmal auch Märchen, aber...von Gott, wie die Welt entstanden ist, von Adam und Eva und...wie der Affe sich entwickelt hat...zum Menschen.»*

Ist in Martas Erzählung nicht alles Wesentliche an Voraussetzungen enthalten, was zu einem selbstverständlich überzeugten Umgang mit «Geschichten» führen kann? Die Erfahrung der Zuwendung, des Zeithabens für die Kinder im Erzählen; die Wahl des günstigen Zeitpunkts und Ambientes fürs Erzählen oder Vorlesen; die Erfahrung, dass Geschichten und Wissen aus Büchern kommen und dass Erzählungen nicht nur Unterhaltung und Faszination imaginierten Welten und Geschehnisse vermitteln, sondern auch an die grossen Fragen des Menschen heranführen -Woher kommen wir? Wer sind wir? Wohin gehen wir? - sei es in uralten Erzählungen von den

Göttern, sei es in den Abenteuern moderner Forschung.

Aber was ist, wenn Kinder ohne eine solche Erbschaft antreten? Kann die Schule das nachholen? Genügt die Einrichtung von Bibliotheken und das Festschreiben von Wünschbarkeiten und Programmen? Einige Lehrpersonen werden - so hoffen wir - nach dem Studienschwerpunkt dieser Aufgabe besser gewachsen sein. Aber was ist, wenn auch Studierende dieser Erfahrungen entbehren sollten?! Ohne einigermaßen überzeugte Zuwendung zur Literatur wird es wohl nicht klappen. In den Seminarien möchten wir vor allem auch Anstösse geben: Anstösse zum Lesen von Kinderliteratur und zur vertieften Auseinandersetzung damit; Anregungen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichten- und Lesebiographie und damit Impulse für eine kritische Auseinandersetzung mit den erworbenen Vorstellungen und Vorurteilen von Literatur und Lesen, von der Entstehung von Nicht-Lesern und von Lesern. Und wir möchten davon überzeugen dass «Geschichten» zum Leben gehören, nicht nur ein mehr oder weniger entbehrliches Anhängsel darstellen. Vielen ist der selbstverständlich überzeugte Umgang mit «Geschichten», wie er sich bei Marta zeigt, abhanden gekommen. Deshalb müssen wir die Frage, wofür denn Geschichten gut sind, welchen Sinn sie haben können, *thematizieren*. Dafür braucht es überzeugende Beispiele.

Martas Pferdegeschichten

«Kinder brauchen, neben Erziehung und Belehrung, auch die Gelegenheit, Kinder zu sein und hinlänglich lange bleiben zu dürfen. Das heisst, unter anderem, dass sie die Freiheit brauchen zu spielen. Sich nicht nur lernend, sondern auch spielerisch in das Leben einzuüben. Auch in das Leben und das Zusammenleben der Erwachsenen, für das sie ja vorbestimmt sind.» Otfried Preussler

In dem Gespräch, das ich mit der Fünftklässlerin Marta C. geführt habe, gibt es eine längere erzählende Passage, wo sie von sich aus das Thema der Lesebiografie erweitert und Literatur, reale Erfahrung und Spiel auf für uns erhellende Weise miteinander verbindet. Damit erscheint das «Geschichten»-Thema gleich zu Beginn gleichermassen der Sphäre des Spiels wie dem Ernst des Lebens zugeordnet.

Martas Erzählung

Ich frage Marta nach ihrer Lektüre. *Pferdegeschichten* liest sie besonders gern und immer wieder. Von solchen Geschichten beginnt sie zu erzählen und sagt dann: «Ich träume von ihnen, ich mag diese Tiere.» Sie ergänzt: «...obwohl ich sie eigentlich nicht sehr gut kenne. Ich denke immer, mit solchen Tieren würde ich mich gut verstehen und eigentlich ist da auch etwas dran, nämlich ...»

Und jetzt setzt Marta unvermittelt neu an: «In Spanien hat meine Grossmutter einen Esel.» Und sie erzählt ihre real in den Ferien erlebte Geschichte mit diesem Esel. Ausführlich schildert sie, wie sie das Tier zu zähmen versucht habe, dass es ein richtig wilder Esel sei, der ausschlage, wenn man sich ihm näherte:

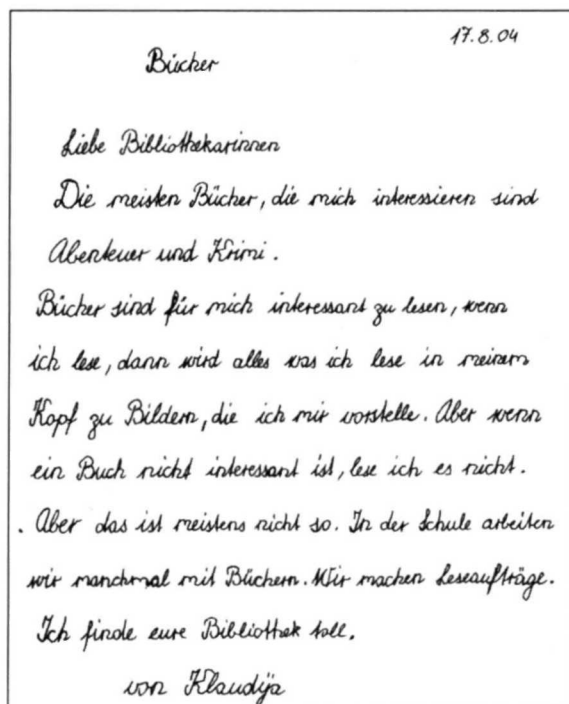
«Ich habe dann gedacht, der Esel gefällt mir, trotzdem er so wild ist. Ich habe mit ihm zu sprechen begonnen, Tag für Tag. Meine Grossmutter wollte mich davon abhalten.

Ich ging trotzdem zu ihm, sprach mit ihm...und ich konnte ihn beruhigen, ich gab ihm immer Mais (meine Grossmutter hat sich gewundert, dass der Mais weniger wurde). Und einmal habe ich auch versucht, auf dem Esel zu reiten. Ich trat neben ihn, er wollte ausschlagen, da hab ich ihn gekraut, das liebt er. Schliesslich gelang es mir, mich auf ihn zu setzen. Aber er bewegte sich nicht, nicht so recht, das gelang mir nicht. Nur ein paar Schritte vorwärts, dann aber wieder rückwärts.» Weil sie das Tier auch seitwärts hätte lenken wollen, habe sie -so erzählte sie weiter - so etwas wie einen Zaum gebastelt und versucht, unter Zuhilfenahme eines Zuckers, diesen dem Tier zu verpassen. Dieser Versuch sei allerdings erfolglos verlaufen. Sie hätte sich schliesslich damit begnügt und sich auf den Esel gesetzt, um auf ihm zu «reiten», so gut es eben ging... und so habe sie mit diesem Tier «Freundschaft» geschlossen. Die Grossmutter aber habe sich sehr gewundert, dass es ihr gelungen sei, das Tier in der Weise zu zähmen. - Dann springt Marta in ihrer Erzählung wieder zurück in die Schweiz und fährt unmittelbar anschliessend fort:

«...und an diesen Esel denk ich auch hier, und immer wenn ich zur Schule gehe, denke ich, ich möchte ein Pferd haben, dann spiel ich» - und Marta pfeift rhythmisch in der Sprechpause: «pf-d.../pf-d.../pf-d... - dann bin ich völlig im...ich seh sogar ein Pferd vor mir, ein richtig hohes Pferd; ich habe ihm den Namen „Fury“ gegeben (...).» Dann schildert Marta, wie sie das (vorgestellte) Pferd dazu bewegt, sich zu bücken, wie sie aufsteigt, den Zaum nimmt und «galopp galopp» auf dem Schulweg das Tier lenkt, Reiten spielt; dazu macht sie wiederum das rhythmische Geräusch wie vorher und sagt dann: «Das Tier machte, was ich wollte - natürlich nur in meiner Phantasie - aber ich habe das gedacht. Und zuletzt habe ich ihn (!) irgendwo angebunden und beim Heimweg wieder losgemacht, mich draufge-setzt und pf-d.../pf-d.../pf-d...» «(...) Die meisten haben mich ausgelacht, wenn ich ihnen davon erzählte, ich spinne völlig; sollen sie doch sagen, ich spinne.../ auf jeden Fall, für mich ist das wie.../ ich habe wie einen Kameraden, dann bin ich nicht mehr allein, ich kann mit ihm so reden und er (!) versteht mich und wiegt so mit dem Kopf und macht Zeugs und Sachen... (betont): und ich mag ihn. Und ich denke das jetzt immer noch! Ich mach das jetzt immer noch auf dem Schulweg... und auf dem Heimweg. Ich mache das, dann bin ich nicht mehr alleine... das denke ich immer.»² Dann kehrt sie wieder zu den Pferdebüchern, zum Lesen und zu den Büchern überhaupt zurück.

Geschichten auf drei Ebenen

Ich habe dieser Erzählung Martas so viel Raum gegeben, weil sie auf ungewöhnlich authentische Weise Einblick in die *Verflochtenheit* von Literatur und Spiel, von Phantasie und realem Leben gibt. Der Zusammenhang von Martas Pferdegeschichten mit dem Ernst des Lebens gibt uns eine erste konkrete



Anschauung davon, worin der Sinn von «Geschichten» bestehen könnte.

Martas Erzählung bewegt sich zumindest auf den folgenden drei Ebenen: Mit den Pferdegeschichten in den Büchern, mit der Literatur hat Marta begonnen - das ist die erste, die *literarisch-fiktionale* Ebene. Dann macht sie unvermittelt den Sprung nach Spanien, wo sie real ein mit dem Pferd vergleichbares Tier kennen lernt und mit Einfühlung, Überlegung und Sinn fürs Mögliche schrittweise und geduldig zu ihm eine reale Beziehung herstellt³ - die zweite Ebene der *realen Praxis*. Schliesslich ist sie wieder zurück in Zürich-Oerlikon, auf dem Schulweg, wo sie sich das Tier in der Phantasie vorstellt, es sich im Spiel *vergegenwärtigt* - die dritte Ebene des *Spiels*. Die drei Ebenen erscheinen zunächst nicht immer klar voneinander geschieden. In der Erzählung des Mädchens selber sind Verflechtungen wahrnehmbar; so scheint der Phantasie-Gefährte im Spiel nicht eindeutig fassbar. Zuerst redet Marta vom Esel, an den sie denke; dann spricht sie davon, «ein Pferd» vor sich zu sehen; im Erzählen verwendet sie aber dann doch wieder die Pronomen «er» und «ihn», scheint also den «realen» Esel in Galizien zu imaginieren.

Im Hinblick auf die verschiedenen *Realitätsmodi* ihres Phantasie-Spiels auf dem Schulweg macht das Mädchen überraschend differenzierte und klare Aussagen: So ist ihrer Erzählung zu entnehmen, wie sie dieses Phantasiespiel als psychisch real erlebt, dass das Tier-Wesen für sie präsent ist und sie mit ihm sprechen und spielen kann (dem Spott der andern zum Trotz). Und sie bringt auch klar zum Ausdruck, dass dieses Spiel für sie einen praktischen Sinn hat; und Marta sagt auch *welchen* Sinn: «Ich mache das, dann bin ich nicht mehr alleine.» Gleichzeitig gibt sie aber auch zu verstehen, dass sie sehr wohl weiss, welche Art von Wirklichkeit das für sie ist. Sie sagt nicht «ich habe einen Kameraden», sie sagt vielmehr ganz präzise: «...für mich ist das w/e...ich habe *wie* einen Kameraden».

Diese «Verflochtenheit» der verschiedenen Ebenen von Spiel und Ernst beim Kind - des Fiktional-Literarischen, des Phantasie-Spiels und der realen Praxis - ist offenbar nicht ganz so wie wir uns das vielleicht vorgestellt haben mögen, etwa als ein *Ineinanderfließen* von Literatur, Realerfahrung und Spiel, als gleichsam *ununterschieden gleichwertig*. Vielmehr hat jede der drei Ebenen für Marta ihre *eigene* Realität, das scheint dem Kind bewusst. Alle drei Ebenen sind insofern «ernst» zu nehmen, als jede auf ihre Weise für die *Lebenspraxis* bedeutsam ist: das Erleben in jeder der drei Dimensionen hat für sie Sinn. Nur in dieser Hinsicht sind die drei Ebenen für das Kind «gleichwertig» - das Kind kann sie aber sehr wohl unterscheiden. Marta kann ihr Gespür für die je verschiedenen Realitäts-Modi ja auch sprachlich formulieren.

Was aber auf den drei Ebenen erscheint, ist stets dasselbe Lebens-Thema, gleichsam eine Tiefen-Geschichte, die wir als «Beziehungsgeschichte» bezeichnen würden. Marta «weiss» das auf ihre Weise, darauf lässt die Art der Verknüpfung von Literatur, realem Erleben und Spiel in ihrer Erzählung schliessen. Und dieses Wissen enthält - das will ich jetzt vielleicht mal behaupten - auch eine fraglose Überzeugung von der lebenspraktischen Bedeutung des Phantasierens und des Spiels mit den «Produkten» der Phantasie: Dass also Geschichten nicht «bloss Geschichten» sind, sondern dass wir mit ihnen leben... so oder so.

«Odyssee des Lagers 437»

«Welch eine seltsame Solidarität, die über Jahrtausende hinweg die umhergetriebenen, vergeblich auf Heimkehr harrenden Menschen dieser Zeit - aller Zeiten - mit Odysseus verbindet! Aber warum eigentlich seltsam?» Heinz Schwitzke
Im Reich der Phantasie, in Geschichten einen Gefährten finden - das gilt natürlich nicht nur für *Kinder*, sondern in gleichem Masse für Erwachsene; es ist eine Möglichkeit, die aller Literatur innewohnen kann. Von einem sicher aussergewöhnlichen, aber sehr eindrücklichen *historischen* Beispiel dieser Art möchte ich jetzt berichten; es veranschaulicht noch eine weitere Facette der Frage nach dem Sinn von Geschichten.

Das Lager 437

Es fing mit einem blauen Buch an, das ich in einem Weihnachtsbasar antiquarisch gefunden hatte: «Homers Odyssee nach dem Text des Lagers 437». ⁴ «Lager 437»? fragte ich mich. Es stellte sich heraus: «Lager 437» war ein russisches Kriegsgefangenenlager im 2. Weltkrieg und nach 1945. Es lag in undurchdringlichen Wäldern, ziemlich genau in der Mitte zwischen Moskau und dem Weissen Meer. Etwa 6000 Kriegsgefangene lebten dort unter primitivsten Bedingungen, «eine Herde von Unfreien, die sich anfangs schon aufgeben wollten». Bis einige wieder Mut fassten und praktisch aus dem Nichts wieder so etwas wie «Kultur» erschufen: ein kleines Kraftwerk erbauten für Strom und Licht, Uhren konstruierten, um sich in der Zeit wieder orientieren zu können, sich aus dem Holz des Waldes Musikinstrumente schnitzten, aus dem Gedächtnis Partituren klassischer Musik rekonstruierten, ein

Orchester bildeten und die wieder gewonnenen Werke miteinander einübten und aufführten. Desgleichen wurden auch Gedichte und Geschichten, Grammatiken und Geschichtstabellen rekonstruiert.⁵

Eine Grunderfahrung bei dieser Zurückeroberung kultureller Güter bestand darin, dass «alles Alte, alles Überlieferte (...) in verwandelter Form ganz neu wieder entdeckt und wieder erprobt werden konnte», dass überlieferte Kultur auf elementare Weise als sinnhaft, ja als lebensnotwendig erlebt wurde. Das galt nun auch für die Geschichten, die im Lager vorgetragen wurden, in herausragender Weise aber für die alte Geschichte von den Irrfahrten des Odysseus.

Die Odysse im Lager: Eine Spiegelgeschichte

«Wir ahnten von Anfang an», schreibt der ehemalige Gefangene und Herausgeber Heinz Schwitzke, «daß diese alte Geschichte für die Gefangenen überaus bedeutsam und wichtig werden würde.» Unter Verwendung einer deutschen Übersetzung von Homers «Odyssee» wurde eine Fassung der Geschichte erstellt, in der die Autoren die besondere Zusammensetzung der Hörer im Gefangenenlager zu berücksichtigen suchten.

Die Geschichte des Odysseus, seiner Irrfahrten und seiner Heimkehr sei dann im Lager 437, so Schwitzke, nahezu dreihundertmal in ihrem ganzen Umfang vorgelesen worden. - Was nun über die Wirkung dieser Odyssee im Lager 437 berichtet wird, erscheint mir als ein besonders eindrückliches und wichtiges Zeugnis für eine der möglichen Antworten auf unsere Frage nach dem «Sinn», den Geschichten haben bzw. bekommen können. Ein Beispiel dafür, wie Menschen in einer Geschichte ihr eigenes Schicksal, in deren Protagonisten einen Gefährten wieder erkennen - ein Beispiel für eine «Spiegelgeschichte» also.⁶

Man muss sich hierbei die Situation der Zuhörer, dieser Gefangenen im Osten, vor Augen halten: Der Krieg war vorbei; sie selber fern von der Heimat; täglich ungewohnten demütigenden Beschwerden ausgesetzt, in Ungewissheit über den Zeitpunkt ihrer Heimkehr, ja darüber, ob sie überhaupt jemals zurückkehren würden. Und jetzt, in dieser Situation, die Geschichte von diesem Odysseus!

Schwitzke betont, dass *«keines der Werke so stark, so nachhaltig auf die Gefangenen gewirkt habe wie der mehr als zweieinhalbtausend Jahre alte, heimatlose Soldat und Irrfahrer Odysseus. Er, den der Krieg zehn Jahre lang vor Troia festgehalten hatte und der dann in immer neuen Gefangenschaften Geduld üben musste - bei Kalypso und in der Kyklo-penhöhle, bei Kirke und vor allem bei dem rachgierigen Poseidon, der ihn hinter seinen Ozeanen von der Heimat abspernte -, er, dem kein Schauer und kein Entsetzen fremd waren, der sogar bei den Toten in der Unterwelt war.»* «Dieser Mann», so Schwitzke *«schien den im Lager ohnmächtig Duldenden der herrlichste aller Sterblichen. Und wenn sie vernahmen, dass es ihm trotz der Feindschaft der Welt umspannenden Macht des Poseidon [...] dennoch gelungen war, nach Hause zu kommen [...], dann gewannen selbst die Hoffnungslosen im Lager wieder Zuversicht und nahmen sich vor, überlegener und geduldiger zu sein.»* Und der Herausgeber fährt fort: *«Welch eine seltsame Solidarität, die über Jahrtausende hinweg die umher*

getriebenen, vergeblich auf Heimkehr harrenden Menschen dieser Zeit [...] mit Odysseus verbindet! Aber warum eigentlich seltsam? [...] Die Gefangenen, die schlichten noch mehr als die gebildeten, nahmen Odysseus [...] so auf, als seien sie Zeitgenossen des Odysseus selbst, als seien sie seine Gefährten. Und waren sie es denn nicht auch ?»

Aufgehobensein in «humaner Tradition»

Über die Zeiten hinweg gewannen die Insassen des Lagers 437 in den Lesungen der alten Geschichte einen Gefährten, einen Gefährten überdies, der immer noch als Inbegriff des menschlichen Helden gilt.

Eine Passage in Peter Bichseis «Frankfurter Poetik-Vorlesungen»,⁷ wo er von der Aufgabe der Literatur spricht, mag einem da einfallen: Die Geschichten seien nur deshalb Geschichten, weil sie uns an Geschichten erinnerten. Was uns nicht an Geschichten erinnere, sei blosses «Ereignis», und es sei die Aufgabe der Literatur «mehr und mehr Ereignisse in die Literatur einzubringen, immer mehr Ereignisse als Geschichten erkennbar zu machen.» Es gehe in der Literatur «nicht einfach nur um das Erkennen von Realität», es gehe darum, «die Realitäten in eine humane Tradition einzubringen, in die Tradition des Erzählens».

In diesem Sinne könnte für die Insassen des Lagers 437 ihr eigenes Schicksal im Spiegel der Geschichte von Odysseus nicht nur eine *Perspektive*, sondern wohl auch eine eigentümliche *Würde* gewonnen haben. Ihr eigenes Schicksal wurde als (uralte) Geschichte erkennbar, erschien aufgehoben «in einer humanen Tradition». Und von solchem Aufgehobensein in der Tradition der Geschichten mögen auch das «Besänftigende», der «Trost» ausgehen, die den Geschichten - wie Bichsei öfters anmerkt - innewohnen und die das Erzählte gegenüber der Realität des Erlebten auszeichnen. «*Das Leben retten werden uns die Geschichten allerdings nicht. Sie machen es nur erträglich.*»⁹

Märchen von Beatriz

«Through narrative we construct, reconstruct, in some ways reinvent yesterday and tomorrow. »

Jerome Bruner

Wenn *Kinder* von sich aus Geschichten erfinden, können wir annehmen, dass diese Tätigkeit für sie selbstverständlich einen Sinn hat. Einen Beitrag zu unserer Frage nach dem Sinn von Geschichten können wir deshalb auch von einer genaueren Betrachtung solcher von Kindern verfasster Geschichten erwarten.

Hintergrund des «Märchens»

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um eine vom zehnjährigen Mädchen Beatriz erfundene Geschichte, die das Kind selber als «Märchen» bezeichnet hat. In diesem Fall modifiziert sich unsere Frage nach dem Sinn von Geschichten: Welchen Sinn hat die erfundene Geschichte für die *Erfinderin* der Geschichte? Welchen Gewinn zieht das Mädchen Beatriz *für sich selbst* aus dem Phantasieren?

Fürs Verständnis des Ganzen sind vorweg ein paar *Angaben zur Situation dieses Mädchens* zu machen:

Beatriz ist ein in der Schweiz geborenes Kind von spanischen Eltern. Sie haben ihr Leben darauf eingestellt, wieder in ihre Heimat zurückzukehren und erwarten dasselbe von ihrem zehnjährigen Kind, das immer in der Schweiz gelebt hat. Sie stellen an es in verschiedener Hinsicht sehr hohe Ansprüche. *«Bea muss nicht nur [...] die liebe Tochter darstellen, sondern auch in der Schule gute Leistungen erbringen.»*⁹ Dies obwohl sie nach Aussagen der Klassenlehrerin nicht mehr als gerade genügende Leistungen erbringen kann. *«Bea steht also unter enormem Druck der Eltern.»* Aufschlussreich mag die Episode sein, welche Barbara Weiss, die *Beatrix* im Rahmen einer schulpraktischen Ausbildung über einen längeren Zeitraum begleitete, überliefert: Im Eingangsgespräch auf ihre Lieblingsfarbe angesprochen, habe das Kind drei Farben genannt, rosa, gelb und blau. Auf die Frage, weshalb sie denn immer grüne Kleider trage, habe sie geantwortet: *«Wissen Sie, meiner Mutter gefällt die Farbe grün und sie kauft immer grüne Kleider für mich.»*

Diese Erziehung scheint bei *Bea* erfolgreich gewesen zu sein: *«Sie ist sehr pflichtbewusst, weigert sich nie etwas zu tun und gehorcht sehr gut.»* Aber dieses musterhafte Verhalten hat natürlich seine Kehrseite. Unter so grossem Erwartungsdruck der Eltern stehend, wird *Bea* diese auch immer wieder enttäuschen müssen. In der Folge davon kommt sich das Mädchen als «zu wenig liebes» Kind, als «böse *Beatriz*» vor - und eben diesen Konflikt wird sie in einer Geschichte, ihrem «Märchen» zum Ausdruck bringen.

Mitteilung des «Märchens»

In ihrem schriftlichen Bericht betont Barbara Weiss, dass sich in der Phase der regelmässigen Zusammenarbeit zwischen ihr und *Beatrix* «eine sehr gute Beziehung entwickelt» habe. Nur auf diesem Hintergrund war es wohl überhaupt möglich, dass das Kind der Studierenden das im Folgenden Berichtete anzuvertrauen wagte. Einmal habe *Beatrix* ihr erzählt, «dass sie ein Märchen geschrieben habe, doch leider in Spanisch, so dass sie es nicht lesen könnte.» Da bat Barbara Weiss das Kind, ihr das Märchen auf Hochdeutsch erzählend zu diktieren. Hier der Wortlaut der Aufzeichnung:¹⁰

*«Märchen von *Beatrix**

Es war einmal ein Mädchen. Sie hiess Vanessa. Vanessa war sehr lieb und gehorchte ihren Eltern immer gut. Sie spielte einmal im Garten. Plötzlich kam ein Glassplitter in ihr Auge. Der Splitter war verzaubert.

Vanessa wurde sehr, sehr böse. Und wenn ihre Mutter oder ihr Vater sagten: <Kannst du mir eine Tasse Tee bringen?> antwortete Vanessa: (Warum holst du sie nicht selbst?)>

Einmal als Vanessa im Bett war, kam eine blaue Fee zu ihrer Mutter und zu ihrem Vater. Und die blaue Fee sagte: (Willst du dir etwas wünschen?) Der Vater und die Mutter studierten ein bisschen. Dann sagte die Mutter: <Ich will, dass meine Tochter

sehr, sehr lieb wird.) Die blaue Fee sagte: (Dein Kind kann nicht sehr, sehr lieb werden. Vanessa muss wie die andern Kinder werden!) Dann sagte die Mutter: (Ist gut! Verzaubere sie so, wie die anderen Kinder sind.) Dann war Vanessa wie die anderen Kinder. Wie bist du, lieb oder böse? Sicher beides.»

Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, wie ein Kind die eigene Situation in eine Geschichte verwandelt. Was könnte das Kind mit diesem Phantasie-Gebilde für sich «geleistet», welchen Gewinn aus dem Phantasieren gewonnen haben?

Gewinn des Phantasierens?

Erstens wird der Bea unlösbar scheinende Konflikt einfach einmal sichtbar gemacht, die Absurdität des elterlichen Anspruchs wird offensichtlich. Beatriz hat ihre Situation in diesem «Märchen» objektiviert, kann sie jetzt sehen. Geschichten lesend, sehe man alles, so John Berger *«wie durch eine Linse. Diese Linse ist das Geheimnis des Erzählens.»*¹¹ Davon hat auch Beatriz etwas verstanden. Sie kann nun das Verhalten ihrer Eltern auch *kritisieren*: Von einer höheren Macht, dieser «blauen Fee», lässt sie deren überzogene Ansprüche in die Schranken weisen. Nur einer solch höheren Macht scheint Beatriz offenbar zuzutrauen die Eltern zur Einsicht bringen zu können.

Beatriz erfüllt sich *zweitens* auf der Phantasie-Ebene der Geschichte den Wunsch nach einer *Lösung* des Konflikts: Dass die Eltern sie in ihrem Sosein akzeptieren und davon ablassen, von ihr musterhaftes Verhalten zu erwarten. So verschafft sie sich eine über die Gegenwart hinausweisende Perspektive.

Drittens macht die Verschlüsselung ihrer persönlichen Geschichte in ein «Märchen» und seine Verschriftlichung für Beatriz möglich, ihre persönliche Geschichte auf *indirekte* Weise ins Gespräch bringen zu können.¹² Dass sie der Studentin ihr Märchen preisgibt, beinhaltet unbewusst ja auch den Wunsch, darüber kommunizieren zu können.

Dies etwa könnte Beatriz aus dem Phantasieren gezogen haben; die erfundene Geschichte hat für sie jedenfalls einen *praktischen* Sinn - auch wenn es sich um ein «Märchen», um eine Phantasiegeschichte handelt. Die Meinung, Phantasien bzw. phantastische Geschichten führten nur von der Realität weg, ist zwar ziemlich verbreitet.¹³ Trotzdem ist sie nicht nur im Hinblick auf Kinder unzutreffend - wenn sie sich auch gerade im Umgang mit Kindern fatal auswirken kann. Gerade bei vielen *Volksschullehrern* scheint die Ansicht von der Realitätsferne des Phantasierens für ein fragwürdiges, ja unzulängliches Verständnis von «Literatur» mitverantwortlich zu sein. Ein solches Vorurteil könnte dann auch zu einer Fehleinschätzung der «praktischen» Bedeutung von «Geschichten» beitragen und dürfte ihrerseits eine Fehleinschätzung des Narrativen überhaupt (gegenüber dem Begrifflichen) beinhalten. Das verdiente weitergehend überdacht zu werden.

Der Sinn von Geschichten

«Man sagt, der Mensch würde verrückt, wenn er nachts nicht träumen könnte.»

Ebenso wird ein Kind, wenn man ihm den Zutritt zum Phantastischen verwehrt, nie mit der Wirklichkeit zu Rande kommen.» Paul Auster

«Träumen»

Die Geschichte von Beatriz, sicher aber der Prozess, der zu ihr geführt hat, ist in bestimmter Hinsicht nur ein Sonderfall für etwas, was ganz alltäglich ist: Dass wir uns das Erlebte noch einmal durch den Kopf gehen lassen - etwas uns Belastendes immer wieder vergegenwärtigen, darüber sinnieren, es in eine Ordnung zu bringen, ihm einen Sinn abzugewinnen versuchen oder aber etwas Beglückendes wiederholt geniessend Revue passieren lassen, ins Träumen kommen, es lustvoll weiterspinnen. So erinnert sich die Studentin Maja L. in ihrer «Geschichtenbiographie» daran, wie die kleine Maja sich regelmässig in ihr Zimmer zurückzog, um für sich phantasieren oder, wie sie sagt, «träumen» zu können:¹⁴

*«Fs gibt Momente, da ziehe ich mich gerne in mein Zimmer zurück und mache es mir bei guter Musik gemütlich. Genau in solchen Momenten entstehen Geschichten oder sie werden nochmals durchlebt. Geschichten, in denen Maja lustige, traurige, gefährliche, spannende... Situationen erlebt. Diese Geschichten können fiktiv, genauso aber auch real sein. Manchmal male ich mir meine Zukunftspläne -wünsche aus. Ich lasse aber auch Reaktionen von der Familie/von Freunden nochmals Revue passieren. Erst in solchen Momenten kann ich z.B. mit dem nötigen Abstand an gewisse Probleme herantreten oder mir gewisse Reaktionen von Mitmenschen erklären. [...]» «**Making Stories**»*

Dass wir uns unser Leben immer wieder selbst erzählen, das Erlebte gleichsam «geschichtenartig» zurechtlegen müssen, ist in den letzten Jahrzehnten vermehrt Gegenstand interdisziplinärer Forschung geworden¹⁵ (auch in spannend geschriebener, populärwissenschaftlicher Form nachzulesen^{1*}). Schon für die Phase der frühen Kindheit ist diese narrative Tätigkeit erforscht worden: Jerome Bruner hat auf die Untersuchungen der Selbstgespräche Emilys hingewiesen, die zwischen dem 18. Lebensmonat und dem dritten Lebensjahr aufgezeichnet wurden.¹⁷ In ihren Selbstgesprächen setzte Emily Sprache als ein Mittel ein, «*laut über all das nachzudenken, was an ihren so ereignisreichen Tagen geschehen war*». Bemerkenswert dann die Feststellung, dass ein beachtlicher Teil dieser Selbstgespräche «*geradlinige narrative Berichte*» seien, die offensichtlich eine ganz praktische Funktion hätten: «*Emily berichtete nicht einfach, sondern versuchte, ihrem alltäglichen Leben Sinn zu geben. Sie schien nach einer Gesamtstruktur zu tasten, in die sie das, was sie getan hatte, zusammen mit dem, was sie fühlte, und dem, was sie glaubte, einordnen konnte.*»TM

Die Eigenart des Mediums «Erzählen», die dem Erzählen von Geschichten innewohnende Logik, zwingt Emily gleichsam dazu, die Ereignisse in eine Ordnung zu bringen und sich über ihre unterschiedliche Bedeutung klar zu werden. In seinem letzten Buch (ganz der Tätigkeit des «Making Stories» in unserer Kultur gewidmet!) fasst Jerome Bruner das Wesen dieser erzählend-phantasierenden bzw. reflektierenden Tätigkeit prägnant in dem Satz: «*Through narrative we construct,*

reconstruct, in some ways reinvent yesterday and tomorrow.»TM Damit ist auch das beschrieben, was Maja L. mit dem «Träumen» der kleinen Maja meint. Im «geschichtenartigen Zurechtlegen» entsteht also erst so etwas wie Erfahrung. «*Anders bekommen wir unsere Erlebnismuster*», so Max Frisch, «*unsere Erfahrung nicht zu Gesicht.*» Der Autor Paul Auster weist auf die Erkenntnis hin, dass das Spinnen eines Erzählfadens für unser Leben absolut notwendig sei: «*Wir konstruieren unser Leben im Kopf, indem wir einen narrativen Faden spinnen, der uns mit der Vergangenheit verbindet, uns in der Gegenwart hält und zugleich in die Zukunft weist.*» Und im Verweis auf die Forschungen des Neurologen Oliver Sacks fährt Auster fort: «*Bei neurologisch Geschädigten ist genau dieser Faden gekappt, sie haben keinen Sinn mehr für Kontinuität.*»²⁰

Gibt es aber nicht eine Differenz zwischen «erlebten» und «erfundenen», phantasierten Geschichten? Sicher, aber es gibt auch Gemeinsames, nicht nur dass die Form beider «narrativ», «erzählend» ist. In beiden Fällen ist *Phantasie* jedenfalls im Spiel, bei erfundenen Geschichten wie bei selbst erlebten. Und auch umgekehrt: In beiden Fällen ist «Realität», ist *Erlebtes* im Spiel - ob wir aus dem eigenen Leben erzählen oder Geschichten erfinden. Das wissen Kinder vielleicht besser als wir Erwachsene.

Die Bielefelder Kinder

In einem Gespräch über die Frage, *welche* Art von Geschichten denn die *Wahrheit* sagten, realistische Erzählungen von Erlebtem oder erfundene Phantasiegeschichten, hat einmal ein Kind den Satz eingebracht: «*Erfundene Geschichten erzählen es richtig!*». Das war in der Klasse von Heide Bambach an der Laborschule Bielefeld, an der die Kinder täglich an eigenen Geschichten schreiben, sie in der «Leseversammlung» vorlesen und besprechen. Darüber hat die Lehrerin ein inzwischen berühmt gewordenes Buch geschrieben, in dessen Titel sie eben diesen Satz «*Erfundene Geschichten erzählen es richtig*» zitiert.²¹ Der Autorin scheint dieser Hinweis besonders wichtig zu sein: Wenn Kinder phantasieren, heben sie nicht ab, sondern bleiben durchaus bei sich selbst. Sie denken auch über sich selbst und die Welt nach, wenn sie phantasierend Geschichten «*erfinden*». Und in dieser Bielefelder Klasse bekommen die Kinder fast täglich Zeit für solches Phantasieren und auch für den Austausch und das Gespräch über Geschichten.²²

Vergleichen wir die Situation dieser Kinder mit der von Beatriz! Diese Kinder sind privilegiert: *Beatriz* hat unter grossem Leidensdruck ihre *eine* Geschichte ganz im Geheimen geschrieben; und erst die aussergewöhnliche Situation der Arbeit mit der Praktikantin hat ihr ermöglicht, die Geschichte jemandem mitzuteilen.

Demgegenüber gehört das Erfinden von Geschichten für die *Kinder der Bielefelder Klasse* zum Schulalltag. Es gehört zum Schulalltag, sich anhand von Geschichten mit der eigenen Erfahrung und mit der Erfahrung der andern auseinander setzen zu können. Was Geschichten *sind*, wie sie *gemacht* sein und *wozu* sie gut sein können, das erfahren die Kinder aber auch vom ersten Schultag an im Zusammenhang mit *vorgelesener Kinder-Literatur*. Und beides, die eigenen Geschichten und die

Geschichten aus der Literatur, ist Thema der sogenannten «Leseversammlung». Anhand der dort vorgelesenen Bücher und dem Gespräch darüber *erleben* die Kinder, wie bedeutsam die Geschichten *für sie persönlich* aber auch für die ganze *Gruppe* werden können. Sie erleben eine Wertschätzung von Literatur und sie lernen auch das Gespräch über Literatur kennen und schätzen. Das Gespräch in der «Leseversammlung» wird aber vor allem in *menschlicher* Hinsicht zum besonderen Lernort: Im Gespräch über ihre eigenen Geschichten wie über die Kinderbücher lernen die Kinder, über menschliche Angelegenheiten, über Erfahrungen und Gefühle zu reden; sie lernen *genau* zu werden in der Wahrnehmung und im Benennen alles Menschlichen und dabei - immer indirekt auf die «Geschichten» Bezug nehmend - doch rücksichts- und respektvoll gegenüber den andern zu bleiben.

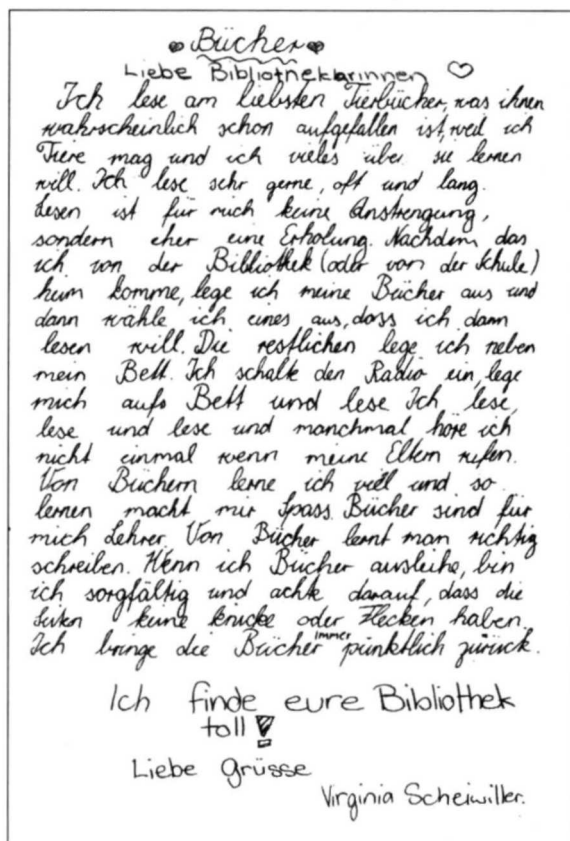
Narrative Bildung

Die Art des Umgangs mit «Geschichten» in dieser Schulklasse erscheint mir bedeutsam und vorbildhaft. Sie gibt uns ernst zu nehmende *Hinweise für Antworten auf unsere Leitfrage*, welchen Sinn denn Geschichten haben könnten, besonders an den *Schulen*. Sie könnte Hinweise dazu geben, welchen Auftrag die Schule neben der Vermittlung von «Standards» allenfalls auch noch haben könnte: *Lesen und Schreiben* sind hier nicht verstanden als «Standards», abgeleitet aus einer für die Kinder noch nicht greifbaren Zukunft. Sie erscheinen vielmehr eingebettet in ein Konzept narrativer Bildung, von Menschenbildung überhaupt.²³ In einer solchen bildet das *gegenwärtige* Leben der Kinder den Bezugspunkt. Dieses wird durch den Umgang mit Geschichten, mit Literatur in den weiteren Horizont der grossen Fragen menschlichen Daseins und der Tradition humaner Kultur gerückt - und damit auch in den Horizont einer humanen *Zukunft*.

Das Glück des Verschwindens

«1943...Ich Hess die Verdunkelung herunter. Ich blätterte ein bisschen herum. Plötzlich wurde ich eingesogen in dieses Buch; aufgeschluckt von einem Autor:...Jules Verne!» Ror Wolf

In Gesprächen mit Kindern über ihre Lektüre nennen diese oft einen ganz banal erscheinenden Grund, warum sie Geschichten lieben: Einfach um etwas Spannenderes als den langweiligen Alltag erleben zu können, nicht nach der Pfeife der Erwachsenen tanzen zu müssen und endlich einmal selber bestimmen zu können, wo's lang geht.



In Geschichten verschwinden

Auch Studierende, die sich an die Bedeutung der Geschichten in ihrer Kindheit zurückerinnern, bestätigen das. So erinnert sich Anja S. an die Phantasien, die sie im Umfeld von Maurice Sendaks Wilden Kerlen im Kinderzimmer gespielt habe: *«Ich liebte es, mich mit Max zu identifizieren und mir vorzustellen, selber eine Sippe von Tieren oder Fantasiegestalten zu führen. Während ich im alten, knarrenden Bett in meinem Kinderzimmer mit der blauen Decke lag, pflegte ich all meine Bären und Puppen unter der Bettdecke versammelt zu haben. Gemeinsam segelten wir über das Meer mit dem knarrenden Bett, aus dem ein knarrendes Piratenschiff geworden war. Ich nannte meine Puppen und Bären Matrosen und brüllte laut, wenn Land in Sicht war.»* Die Mutter Hess sie zwar gewähren, war aber doch etwas beunruhigt: *«Oft kam es vor, dass meine Mutter an die Zimmertüre klopfte und fragte, ob auch alles in Ordnung sei.»*^{2*}

Wichtig erscheint dabei das Verlassen der alltäglichen und eine Art Verschwinden in einer imaginierten Welt. Dazu Simone B. in ihrer «Geschichtenbiografie»: *«Ich erinnere mich, dass ich oft mit meiner Schwester abends ein Hörspiel der Fünf Freunde anhörte. Um die Sache noch spannender zu machen, schlossen wir die Türe ab, verdunkelten das Zimmer und kuschelten uns unter die warme Decke. Nach der gehörten Geschichte begannen wir uns selber welche auszudenken und verschwanden (!) in unserer Phantasiewelt der Abenteuergeschichten.»*

Das *Moment des Verschwindens* wird im Zusammenhang mit dem Erleben von Geschichten - gelesenen, gespielten oder einfach imaginierten - immer wieder erwähnt. Für die Studentin *Monika H.* erscheint dieses «Aufgehen» im Rückblick mit einem starken Gefühl verbunden; sie spricht vom «*Glücksgefühl, wenn man ganz in einer Geschichte aufgehen, verschwinden konnte - einem Film, einem Buch, auch in einer Musik.*» Das Moment des Verschwindens wird hier gleichsam musikalisch, ähnlich einem «Flow» erlebt. Die Phantasie-Geschichten haben hier zunächst keinen andern Sinn als ein Gefühl der *Lebendigkeit* zu vermitteln. - Demgegenüber erinnert sich der Kinderbuchautor *Kurt Werner Peukert*, das Kennzeichen spannender Bücher habe darin bestanden, «*dass sie einen Gang enthielten (im doppelten Sinne des Wortes als Fortgang und als Höhle), in dem man verschwinden konnte.*»²⁵ Diese Formulierung enthält stärker auch den Aspekt der *Flucht*. Spannende Lektüre ermöglicht den Lesenden, dem vom Alltag beherrschten Reich der Langeweile zu *entkommen*.

Sinn des Verschwindens?

Dieses Moment der Flucht ist zentral, wie wir alle auch aus eigener Erfahrung wissen. Es muss ernst genommen werden und darf nicht mit der Etikette «eskapistisch» abgetan und entwertet werden. Der Vorgang des «Verschwindens in einem Gang», um das von Peukert oben erwähnte Bild aufzunehmen, entspringt einem Bedürfnis und hat für den «Fliehenden» auch seinen Sinn. Der Vorgang beinhaltet zum Beispiel eine «Wendung nach innen». Darauf hat *Eckhard Schiffer* hingewiesen:²⁶ Im Zusammenhang mit der Analyse der Frage «Warum Gute-Nacht-Geschichten?» versucht er aus psychotherapeutischer Sicht zu beschreiben, was beim Aufnehmen von Geschichten passiert. Wesentlich seien die Phantasien, die Zuhörer zu den erzählten Geschichten entwickeln können. Die zuhörend Phantasierenden seien dann «bei sich selbst», könnten «ihre eigenen inneren Bilder selbst gestalten». Im Bezug auf den konkret geschilderten Fall «Karsten» erläutert Schiffer den Sinn des Phantasierens zur Gute-Nacht-Geschichte wie folgt:

«**Das Entscheidende daran ist, dass er selbst in der Phantasie etwas bewegt und nicht nur Eindrücke passiv aufnimmt, erleidet, d.h. seine innere Welt aktiv selbst gestalten kann.** » Damit werde «*die äussere Welt um ihn herum, in der er zu viele fremde Eindrücke einfach erleiden muss und nicht gestalten kann, weniger bedrohlich und einschränkend.*»²⁷

Schiffer bezieht seine Analyse zwar auf die Wirkung von Gute-Nacht-Geschichten bei einem seiner kleinen Klienten, wir können sie aber ohne Schwierigkeit auf unsere eigene Bettlektüre beziehen. So hat auch die Studentin *Nathalia C.* in ihrem sprachautobiographischen *AbeCedarium* zum Buchstaben B, Stichwort «*Bettlektüre*», u.a. geschrieben:

«*Ohne Bettlektüre ist Einschlafen für mich ein Ding der Unmöglichkeit. Seit ich lesen kann, habe ich abends im Bett Bücher oder Zeitschriften gelesen, bis die Müdigkeit mich in den Schlaf zog. [...] Wie ein Kind, dem abends eine Gute-Nacht-Geschichte vorgelesen wird, kann ich nach meiner Bettlektüre - gefüllt mit neuen Phantasien -*

friedlich einschlafen.»

Ein «Hin- und Herschwanken aus der eigenen realen Welt in die der Phantasie und zurück» sei, so Schiffer, wesentlich für das seelische Gleichgewicht. Insofern stelle die Möglichkeit der Entfaltung einer lebendigen Phantasie sogar einen «Schutz gegen jedwede Suchterkrankungen» dar. Schiffers Buch, ein Plädoyer für die Förderung des schöpferischen «Eigen-Sinns» (und gegen eine «übergestülpte Programmatik»), trägt deshalb den sprechenden Titel: *«Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde»*.

«Private Opposition»

Dass wir alle von Zeit zu Zeit und immer mal wieder, Abstand nehmen, uns in eine andere Welt zurückziehen, «verschwinden», vielleicht auch uns verbergen müssen, bringt der deutsche Autor *Wilhelm Ge-nazino* in seiner Rede zum Bremer Literaturpreis mit dem uns allen eigenen Bedürfnis nach Individualität in Verbindung. *Individualität* gewannen wir «nur in der Abweichung» und Abweichung bedeute Entfernung. Die Phasen, die wir - Genazino bezieht sich klar auf Erwachsene - notwendig dafür brauchten, nennt er Phasen der *«privaten Opposition»*:¹ *«Private Opposition besteht aus Spielen der Ver-bergung, der Abweichung, der Ausweichung und der Flucht. [...]Die Spiele sind ungefährlich. Niemand will sich vollständig verbergen; wir wollen immer nur vorübergehend allein sein. Wir wollen auch nicht ganz und gar fliehen; wir wollen nach einiger Zeit zurückkehren.»* Wir brauchten solche Phasen des Rückzugs gleichsam zur Wiederherstellung unserer persönlichen Souveränität. *«Private Opposition ist ein ernstes Spiel; es bringt uns für Augenblicke die innere Unangefochtenheit zurück, die in dem Wort Freiheit immer mitgedacht ist.»*

Unser aller Bedürfnis, in Geschichten zu «verschwinden», mag zu einem guten Teil auch solche «private Opposition» beinhalten. Wenn wir die in diesem Artikel kommentierten Beispiele noch einmal Revue passieren lassen, erkennen wir in allen zumindest das Moment der *«Wiederherstellung von persönlicher Individualität und Souveränität»*, sei es im (mehr oder weniger bewussten) Produzieren eigener Geschichten, sei es im Aufnehmen von Geschichten: In Martas Pferde-Geschichten und -Spielen, bei den der Odyssee lauschenden Lagerinsassen, in Beatriz' Märchen, im Umgang mit Geschichten bei den Bielefelder Kindern oder bei den zahllosen Lesern, die in spannenden Abenteuergeschichten das Verschwinden genießen.

1 Der Studienschwerpunkt enthält jetzt eine Kompaktwoche zur Einführung in die Thematik, Seminarien zur klassischen Kinderliteratur (Verena Rutschmann), zur modernen Kinderliteratur (Christine Holliger) und zur Jugendliteratur (Bruno Weder), ein Seminar zur Lesesozialisation und Leseanimation (Dieter Isler), ein Bibliothekspraktikum und die Durchführung eines Animationsprojektes in der Praxis. Die Durchführung erfolgt in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien, Zürich (sikjm) und unter der Leitung von Dieter Isler von der PHZH. dieter.isler@phzh.ch

2 Marta erzählt Schweizerdeutsch; ihre Rede ist Wort für Wort, aber z.T. mit Kürzungen, ins Hochdeutsche umgesetzt.

3 Wobei einen die Schilderung dieses Anfreundungs-Vor-gangs an Saint-Exupéry erinnern mag: Der kleine Prinz schlägt dafür die Vokabel «apprivoiser» vor (= sich andere zu Freunden machen).

4 Irrfahrt und Heimkehr - Odyssee. Homers Odyssee nach dem Text des Lagers 437 von Heinz Schwitzke, mit Zeichnungen von Richard Seewald. Ötten und Freiburg im Breisgau 1960.

- 5 Und das alles - wie der Augenzeuge berichtet - «auf einem Papier, das man nur erwerben konnte, wenn man bereit war, es mit grossen Stücken jenes feuchten, sauren Brotes zu bezahlen, auf das jeder täglich - und oft vergebens-mit Hungerschmerzen wartete.» (S. 13)
- 6 Es gibt bestimmte Autoren und Werke, die zuzeiten bevorzugt zu «Spiegeln» werden, im 20. Jahrhundert v.a. für die Jugend etwa Hermann Hesse. Vgl. z.B. Horst Krüger zu seinem DEMIAN-Erlebnis: «DEMIAN wurde mein Er-weckungserlebnis und mein Wachtraum. (...) Ich las die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend, und wie das in der Jugend eben immer und überall ist: es war meine Geschichte, meine Ratlosigkeit, meine Sehnsucht, ziellos und ohne Ruhe. Alles Spiegelgeschichten. Hier wurde doch ich verhandelt: mea res agitur. Doch das sage ich hinterher.»
- 7 Peter Bichsei, Der Leser. Das Erzählen. Darmstadt und Neuwied 1982, 83.
- 8 ders. a.a.O.
- 9 Im folgenden zitiert aus dem Bericht der Studentin Barbara Weiss zu ihrer «Einzelarbeit». Die «Einzelarbeit» hatte ich als Ausbildungssituation für Studierende in den 80-er Jahren am Zürcher Seminar für Pädagogische Grundausbildung (=SPG) eingeführt, sie umfasste den Zeitraum eines zweiwöchigen Praktikums und vorausgehende einzelne Schulpraxistage; wenn möglich begleiteten die Studierenden ein ausgewähltes Kind täglich in der Zweiersituation etwa eine halbe Stunde.
- 10 Barbara Weiss hat zur Methode ihrer Aufzeichnung folgendes festgehalten: «Bea erzählte mir einmal, dass sie ein Märchen geschrieben habe, doch leider in Spanisch, so dass ich es nicht lesen konnte. Auf Anregung meines Mentors hin bat ich sie, mir das Märchen auf Hochdeutsch erzählend zu diktieren. Ich schrieb also fortlaufend mit. So hatte Bea immer wieder genug Zeit, sich den nächsten Satz zu überlegen. Teilweise hatte sie sehr Mühe, die deutschen Worte zu ihren (spanischen Gedanken) zu finden. Oft fragte sie mich: <wie sagt man in Deutsch?. Ich half ihr und wir korrigierten gravierende sprachliche Fehler laufend. Ansonsten habe ich das Märchen genau so gelassen, wie Bea es mir erzählte, respektive diktierte.» (In: Barbara Weiss, Einzelarbeit zu Bea, unveröffentlichtes Manuskript S. 5)
- 11 John Berger: Und unsere Gesichter, mein Herz, vergänglich wie Fotos. MünchenA/Vien 1986.
- 12 Wie Kinder im Gespräch auch über «erfundene Geschichten» mit offensichtlich biografischem Hintergrund diese Indirektheit selbstverständlich respektieren (also immer auf der Ebene der Geschichte bleiben, über die fiktionalen Figuren sprechen und nicht über die Autorinnen oder Autoren!), schildert eindrücklich Heide Bambach in ihrem Buch über ihre Arbeit an der Laborschule Bielefeld. Vgl. weiter unten.
- 13 Ein Textkorpus, von einer Gruppe mit mir zusammengestellt und für ein Lesebuch fürs vierte Schuljahr vorgeschlagen, wurde von einer aus Schulleuten bestehenden Kommission in den 80-er Jahren zum Beispiel in erster Linie mit dem Argument zurückgewiesen, die Sammlung enthalte zu viele Phantasie-Geschichten; die Schüler der Mittelstufe hätten sich mit der Realität auseinanderzusetzen.
- 14 In der «Geschichten-Biografie», einer Variante der Sprach-Autobiografie, versucht die Studentin erlebte Situationen des Erzählens und wichtige Geschichten zu vergegenwärtigen und zu reflektieren. Vgl. Pankraz Blesi, Autobiographisches Schreiben in der Lehrerbildung. In: Deutschunterricht 9/1996. Berlin 1996.
- 15 Vgl. Jürgen Straub (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. (= Bd.1 des mehrbändigen Werks «Erinnerung, Geschichte, Identität») Frankfurt a.M. 1998 (=stw 1402).
- 16 Z.B. John Kotre: Weisse Handschuhe. Wie das Gedächtnis Lebensgeschichten schreibt. München 1995.
- 17 Jerome Bruner: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg 1997 (= Acts of Meaning. NY 1990); Katherine Nelson, ed.: Narratives from the Crib. Cambridge 1989.
- 18 A.a.O. S.100.
- 19 Jerome Bruner: Making Stories. Law, Literature, Life. New York 2002.
- 20 Schreiben ist eine endlose Therapie. Der amerikanische Romancier Paul Auster über das allmähliche Entstehen von Geschichten. Interview in der «Weltwoche» 53/1992.
- 21 Heide Bambach: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz 1990.
- 22 Das Geniale dieser Pädagogik besteht eigentlich darin, dass diese lebensnotwendige Tätigkeit des Phantasierens an die Praxis von Lesen und Schreiben (also an die schulische Pflicht) gebunden wird; wobei die Vermittlung von Kinder-Literatur in diesem Konnex eine zentrale Rolle spielt.
- 23 Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay. München/Wien 1996. Der Autor nennt dort 10 Anlässe von Bildung, der erstgenannte sind «Geschichten» (S. 104-113). Vgl. dort z.B.: «Wenn heute Menschen das Gefühl von Richtungslosigkeit haben, dann unter anderem, weil ihnen die elementaren Ordnungen abgehen, die die Geschichten in Erfahrung bringen, die im Alltag wiederkehrenden Sinnfiguren.»
- 24 Aus dem ersten Kapitel der «Sprach-Autobiographie» von Anja S., das den Titel «Die Zeit der grossen Geschichten» trägt.
- 25 Die nicht näher bezeichneten lesebiografischen Zitate von Autoren sind zwei Anthologien entnommen: H.-J.

Gelberg (Hg.): Werkstattbuch. Almanach zur Kinderbuchszene. Weinheim 1974; und Siegfried Unseld (Hg.): Erste Lese-Erlebnisse. Frankfurt a.M. 1975.

26 Eckhard Schiffer, Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Berlin 1993.

27 A.a.O. S.66.

28 Wilhelm Genazino: Abstand gibt es nicht im Sonderangebot. Rede zum Bremer Literaturpreis. In: ders. Achtung Baustelle. Frankfurt a.M. 1998. Genazino ist Büchner-Preis-Träger 2004. Letzte Werke: Ein Regenschirm für diesen Tag. Roman 2001; Eine Frau, eine Wohnung, ein Roman. Roman 2003: Der gedehnte Blick. Essays 2004.